

Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf

Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion

Helsper, Werner [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: *Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a. : Beltz 2011, S. 268-288. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57)*



Quellenangabe/ Reference:

Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf: Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion - In: Helsper, Werner [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: *Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a. : Beltz 2011, S. 268-288* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-70989 - DOI: 10.25656/01:7098

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-70989>

<https://doi.org/10.25656/01:7098>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 57. Beiheft

Pädagogische Professionalität

Herausgegeben von
Werner Helsper und Rudolf Tippelt

BELTZ

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2011 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Lore Amann

Gesamtherstellung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41158

Inhaltsverzeichnis

Werner Helsper/Rudolf Tippelt

Pädagogische Professionalität – Einleitung	7
--	---

Historische und theoretische Bestandsaufnahme zur Professionalität und Professionalisierung

Peter Lundgreen

Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive	9
---	---

Dieter Nittel

Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit	40
--	----

Reflexion von Professionalität in pädagogischen Feldern und Organisationen

Andreas Wildgruber/Fabienne Becker-Stoll

Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen	60
--	----

Sigrid Blömeke/Gabriele Kaiser/Martina Döhrmann

Bedingungsfaktoren des fachbezogenen Kompetenzerwerbs von Lehrkräften. Zum Einfluss von Ausbildungs-, Persönlichkeits- und Kompositionsmerkmalen in der Mathematiklehrrerausbildung für die Sekundarstufe I	77
---	----

Werner Thole/Andreas Polutta

Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. Professionstheoretische Entwicklungen und Problem- stellungen der Sozialen Arbeit	104
--	-----

Wolfgang Seitter

Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung	122
--	-----

Michael Göhlich

Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung	138
---	-----

Bernhard Schmidt-Hertha

Qualitätsentwicklung und Zertifizierung: Ein neues professionelles Feld?	153
--	-----

Neuere empirische Analysen zu pädagogischer Professionalität und zu Prozessen der Professionalisierung

Dieter Nittel/Julia Schütz/Sandra Fuchs/Rudolf Tippelt

Die Orientierungskraft des lebenslangen Lernens bei Weiterbildnern und Grundschullehrern. Erste Befunde aus dem Forschungsprojekt PAELL	167
---	-----

Karsten Speck/Thomas Olk/Thomas Stimpel

Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztags. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen“ (ProKoop)	184
---	-----

Ewald Terhart

Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen	202
--	-----

Nils Berkemeyer/Hanna Järvinen/Johanna Otto/Wilfried Bos

Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken	225
---	-----

Aiga von Hippel

Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung	248
--	-----

Eine abschließende Bestandsaufnahme – Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Feldern und im pädagogischen Studium

Werner Helsper/Rudolf Tippelt

Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion	268
---	-----

Eine abschließende Bestandsaufnahme – Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Feldern und im pädagogischen Studium

Werner Helsper/Rudolf Tippelt

Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabge- schlossenen Diskussion

1. Einleitung

Die vorliegenden Beiträge dokumentieren in eindrucksvoller Weise die Weiterentwicklungen und Veränderungen in den unterschiedlichen Feldern pädagogischer Professionalität in den letzten Jahrzehnten. Dass damit neue theoretische Herausforderungen und empirische Neusondierungen verbunden sein müssen, versteht sich von selbst. Hier geben die Beiträge weiterführende Antworten und liefern Verweise, indem vorliegende tradierte Konzepte und Theorien der Professionalität und Professionalisierung auf den Prüfstand gestellt, neue Felder der pädagogischen Professionalisierung in den Blick genommen, die Veränderungen in den pädagogischen Feldern gesichtet und empirisch sondiert und die neuen Anforderungen und Ansprüche an die pädagogische Professionalität bilanziert und empirisch untersucht werden. Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Beiträge systematisch gesichtet, verortet und in den Horizont übergreifender professionstheoretischer Perspektiven gerückt werden. Dabei stehen insbesondere die Vorschläge zur Neujustierung im Verhältnis des Professionsbegriffs und des Professionalitätskonzepts im Zentrum, während die Diagnosen zu grundlegenden Entwicklungen und Transformationen in den Bereichen pädagogischer Professionalität eher im Sinne pointierter Thesen behandelt werden.

2. Profession – Auslaufmodell oder strukturelles Erfordernis in Modernisierungsprozessen?

Nahezu übereinstimmend – zumindest bei jenen Beiträgen, die dies explizit zum Thema machen (vgl. etwa Lundgreen, Nittel, Terhart oder Seitter) – wird die Adaption des Pro-

fessionsbegriffs für die Felder pädagogischen Handelns kritisch eingeschätzt und mehr oder weniger deutlich für einen Abschied vom Professionsbegriff plädiert. Er sei zu einem Allerweltsbegriff geworden, alles könne irgendwie professionell gehandhabt und realisiert werden. Zudem passe das – am Modell der freien Berufe, insbesondere des Arztes und Rechtsanwalts gewonnene – klassische Professionsmodell zum einen nicht so recht auf die pädagogischen Berufe und zum anderen seien selbst die klassischen Professionen in einem grundlegenden Umstrukturierungsprozess begriffen, so dass zu fragen sei, ob das Modell der „freien Berufe“ zunehmend nicht auch für diese selbst anachronistisch werde.

So bezweifeln Lundgreen und Terhart grundlegend, ob der Lehrberuf – der ja nie ein freier Beruf gewesen sei, sondern immer im Kontext staatlich formierter Schulorganisationen angesiedelt und damit historisch durch einen ganz eigenen Professionalisierungspfad gekennzeichnet sei (vgl. auch Apel, Horn, Lundgreen & Sandfuchs, 1999) – überhaupt zur Bestimmung des Lehrberufes taue, da gemessen an dem Idealmodell der freien Berufe die Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern immer nur als defizitär, abweichend oder semiprofessionell gefasst werden könne. Ähnliches gilt für die sozialpädagogischen oder sozialarbeiterischen Handlungsfelder (vgl. Thole & Polutta in diesem Band), die dann als semiprofessionell oder nicht professionalisierungsfähig erscheinen oder auch die Felder der Weiterbildung (vgl. Seitter, Nittel et al. und von Hippel in diesem Band), für die sowohl ein äußerst heterogenes Tätigkeitsprofil als auch sehr unterschiedliche Ausbildungs- und Qualifizierungsprofile der Anbieter kennzeichnend sind.

Diese – in einer ganzen Reihe der Beiträge – getroffenen Einschätzungen sind aber in eine umfassendere Diskussion eingebettet, in der es um die Frage geht, ob Professionen ein historisches Auslaufmodell sind oder geradezu ein strukturelles Erfordernis für moderne und sich reflexiv modernisierende Gesellschaften darstellen. Die Diagnose eines historischen „Absterbens“ der Professionen wird aus systemtheoretischer Perspektive von Stichweh vertreten (vgl. 1996, 2005a, b; vgl. auch Nittel in diesem Band). Gegenüber Parsons (1978) und Abott (1988), die ein professionelles System postulieren, weist Stichweh (1996) daraufhin, dass den Professionen kein Systemstatus zukomme, sondern dass einzelne professionelle Systeme bestehen, in denen die Systemleistungen, die Vermittlung zentraler Güter bzw. Wertbezüge und der systemische Wissenskorpus durch eine Leitprofession gegenüber dem „Publikum“ der individuellen Klienten repräsentiert wird, die – im Unterschied zu Systemen, die ein abstraktes Steuerungsmedium ausgebildet haben – in der Vermittlung auf konkreten Face-to-face-Interaktionen basieren, also eine „Prominenz der Interaktionsebene“ aufweisen (S. 64; 1992). Während die Professionen und die mit ihnen verbundenen Teilsysteme für den Übergang zur modernen Gesellschaft und damit den Wechsel von ständischen zu universalistischen Prinzipien eine zentrale Bedeutung besitzen, sieht Stichweh ihre zukünftige Relevanz schwinden (vgl. Stichweh, 2005a, b) und diagnostiziert das Ende des „monoprofessionellen Funktionssystems“. An dessen Stelle trete die „Organisation“ wobei parallel die massenmediale Kritik an Professionellen die Vertrauensgrundlage und Sonderstellung der Profession destruiere (vgl. auch Kurtz, 2004): „dies führt auf die Institutionalisierung von Evaluation und Rechnungsprüfung, von Qualitätskontrollen hinsichtlich erbrachter

professioneller Leistungen. (...) Insofern spricht einiges für die Vermutung, dass heute die Professionen ihr strukturbestimmendes Moment zunehmend verlieren“ (S. 41-42).

Eine mittlere Position nimmt Schütze ein, der sich gegenüber makrosozialen Großdiagnosen allerdings eher zurückhält (vgl. Schütze, 1992, 1996 & 2000). Wie Nittel (in diesem Band) verdeutlicht, zeigen sich zwar Parallelen zwischen der Position Schützes und strukturfunktionalistischen Professionstheorien. Allerdings betont er stärker das Fragile und Paradoxe der Professionellen-Klienten-Interaktion (vgl. Schütze, 2000; Schütze et al., 1996; Schütze & Breidenstein, 2008) vor allem auch im Zusammenhang der Einbettung in routineförmige Organisationsstrukturen. Wenn sich bei Schütze einerseits somit keine gesellschaftlichen „Großdiagnosen“ zur Zukunft der Profession finden, so andererseits aber Hinweise, dass im Zuge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse die Tätigkeit Professioneller keineswegs randständig wird. Aus Hinweisen auf die Bedeutungszunahme der „dritten Natürlichkeit“ (vgl. Schütze, 1996), also der wachsenden Bedeutung Professioneller für die Identitätsbildungsprozesse in modernisierten gesellschaftlichen Zusammenhängen und der gleichzeitigen Steigerung der paradoxalen Lagerung professionellen Handelns im Zuge von Organisationsroutinen, Verwaltungsrationalitäten und ökonomischen Handlungslogiken, die die Professionellen Handlungsfelder durchdringen, weist Schütze vielmehr auf ein wachsendes Störpotenzial in den gesellschaftlich zumindest bedeutsam bleibenden, wenn nicht durch Bedeutungswachse gekennzeichneten Feldern professionellen Handelns hin.

Aus der Perspektive wissenssoziologischer und machtheoretischer Positionen (vgl. etwa Larson, 1977; Daheim, 1992; Rabe-Kleberg, 1996; Pfadenhauer, 2003, 2004; Bühler-Niederberger, 2009) ist das am Modell der freien Berufe entworfene idealtypische Konzept der Profession Bestandteil eines Kampfes um die Durchsetzung und Reklamation von Deutungshoheit und Lösungsmonopolen im Kampf um die Positionierung von Berufen in der gesellschaftlichen Hierarchie. Der klassische Professionsansatz unterschläge die grundlegende Perspektive der Einbindung des Professionskonzeptes in diese Kämpfe um Macht, Dominanz und Definitionshoheit und besitze eine harmonisierende Schlagseite und blende aus, dass Professionen vor allem Strategien entwickeln, um Definitionsmacht und Einfluss zu erringen, zu erhalten bzw. auszuweiten. So arbeitet etwa Bühler-Niederberger (2008) am Beispiel Legasthenie heraus, wie im Zusammenhang der Konstruktion dieser „Störung“ ein Zuständigkeitsstreit zwischen Pädagogen, Psychologen, Legasthenietherapeuten, (Schul-)Ärzten, Lehrkräften etc. um Definitionsmacht, Zuständigkeit und „Marktanteile“ entbrennt:

Ich habe das Unternehmen „Legasthenie“ als Erschließung und selbstständige Gestaltung eines professionellen Marktes bezeichnet – eines Marktes der stark durch seine Anbieter definiert wird. (...) Der Verdacht hat jedem Kind zu gelten und bereits feinste Abweichungen des kindlichen Verhaltens sind bemerkenswert, müssen aufgedeckt und behandelt werden. (Bühler-Niederberger, 2008, S. 142-143)

Michaela Pfadenhauer (2003; Pfadenhauer & Brosziewski, 2008) markiert als Kern der professionellen Konkurrenz um Definitionsmacht und Zuständigkeit eine „Kompetenz-

darstellungskompetenz“, die gewissermaßen als eine Inszenierung von Zuständigkeit und Sachkompetenz zu begreifen wäre:

Professionelle lassen sich demnach als Akteure verstehen, die Probleme, mit denen sie sich auseinandersetzen, so zu definieren vermögen, dass diese eben möglichst weitgehend den Lösungen entsprechen, über die sie je (professionell) verfügen. (...) (Es erscheint) plausibel davon auszugehen, dass Professionelle den konkreten Einzelfall typischerweise nicht nur subsumieren unter eine professionelle Regellösung, sondern dass der Einzelfall derart zugeschnitten, zugespitzt, umgedeutet, definiert wird, dass er lösungsadäquat ist. (Pfadenhauer, 2004, S. 14)

In diesem Kampf um professionelle Deutungsmacht, Zuständigkeit, Einfluss und Gewinn seien nun die klassischen Professionen eher auf der „Verliererstraße“: Nicht nur durch die Erosion des Vertrauens in das professionelle Wissen geraten die klassischen Professionen zunehmend unter Druck, sondern durch „Gegenexperten“, neu entstehende „postmoderne“ Professionelle und Wissensarbeiter befinden sich die klassischen Professionen zunehmend in der Defensive und verlieren ihre dominanten Positionen (vgl. auch Kurtz, 2004). Dies lässt sich z.B. auch für die betriebliche Personalentwicklung in den fluiden Grenzziehungen zwischen pädagogischer Weiterbildung, psychologischer Arbeitsgestaltung und betriebswirtschaftlicher Führungsformung aufzeigen.

Demgegenüber geht der strukturtheoretische Ansatz (vgl. Oevermann, 1996, 2002, 2008, 2009) davon aus, dass die Professionen sich erst in modernen Gesellschaften auf der Basis eines erfahrungswissenschaftlich gesicherten Wissens umfassend konstituieren, wobei sich zunehmend Handlungssphären herausbilden, die professionalisierungsbedürftig sind. Auch weil unter den Bedingungen weiterer gesellschaftlicher Modernisierung die Anforderungen an die Entscheidungsautonomie in Individualisierungsprozessen anwachsen und damit Krisen lebenspraktischer Autonomie sich eher potenzieren, sind Professionen auch in weiteren Modernisierungsprozessen ein strukturelles Erfordernis, weil sie sich gerade derartigen „stellvertretenden Krisenlösungen“ zuwenden. Zugleich diagnostiziert Oevermann allerdings in den weiteren gesellschaftlichen Rationalisierungs- und Ökonomisierungsprozessen – durchaus eine Parallele zu Schütze – eine Tendenz zur Zunahme der Deprofessionalisierung, die das professionelle Handeln in seiner Kernstruktur bedrohe.

So viel einerseits für eine kritische Distanz gegenüber einem verabsolutierten und tendenziell anachronistisch anmutenden Professionsmodell spricht, das an den sogenannten „freien Berufen“ gewonnenen wurde, so deutlich hinterlässt dies auch eine Lehrstelle, die u.E. durch die vorliegenden Vorschläge und „Ersatzkonzepte“ noch nicht hinreichend geschlossen ist. Dem Abschied vom Professionsbegriff scheint – so die Tendenz in den Beiträgen – ein gesteigertes Votum für und eine Konjunktur des Begriffs der Professionalität zu entsprechen, der an die Stelle des Professionsbegriffes rückt. Aber wie ist Professionalität ohne Profession zu denken, wenn zugleich der Gefahr entgangen werden soll, die Terhart (in diesem Band) markiert, dass professionell alles Mögliche sein könne und Professionalität damit zu einer Unschärfekategorie sondergleichen zu werden drohe?

3. Professionalität und die Struktur professionellen pädagogischen Handelns – eine erledigte Frage?

Mit dem Plädoyer, die professionstheoretische Perspektive von „Profession“ auf „Professionalität“ zu verschieben geht zugleich das Votum einher, Professionalität im Kern über die Rekonstruktion der Handlungs- und Anforderungsstruktur zu bestimmen. Nicht Profession als Zustand und Status, sondern als die Spezifik der Handlungsstruktur und ihres Prozessierens wird zum zentralen Bezugspunkt. Damit werden Profession und „Professionalität“ entkoppelt: Professionalität kann sich ohne Profession und Profession ohne Professionalität ereignen.

Hierzu unterbreitet insbesondere Dieter Nittel einen weitreichenden Vorschlag (vgl. Nittel, 2002, 2004 und in diesem Band), nämlich den Begriff der Profession durch das Konzept der sozialen Welten pädagogisch Tätiger zu ersetzen, womit er das Konzept „sozialer Welten“ im Kontext symbolisch-interaktionistischer aber auch wissenssoziologischer Positionen anschließt (vgl. Strauss, 1993; Schütze, 1996; Pfadenhauer, 2003). Damit liege ein Rahmenkonzept vor, das den Wegfall des Leitbegriffs Profession kompensieren könne und ein Analyseinstrumentarium mit hohem Inklusionspotenzial biete, um die verschiedensten pädagogischen Berufe, auch prekär Beschäftigte in pädagogischen Feldern und auch ehrenamtlich Tätige einzubeziehen. Dieses Rahmenkonzept verlangt nun allerdings Spezifizierungen, die eine Kennzeichnung als pädagogisch erlauben. Hier wird dann auf vorliegende Klassifizierungsversuche zurückgegriffen, wie sie etwa von Giesecke (1987) oder Prange und Strobel-Eisele (2006) vorgelegt wurden: Vermittlung, Beratung, Lehren, Helfen, Unterrichten, Organisieren etc. erscheinen nun als Spezifikation des Pädagogischen. Dies wird zudem über das Anwachsen und die Diversifikation „pädagogischer Technologien“ in einem stetig anwachsenden didaktischen, methodischen und medialen Formenreichtum verankert, so dass das Technologiedefizit des Pädagogischen in einen „Technologieüberhang“ transformiert werde.¹ Eine weitere Dimension der Professionalität wird im „Wir-Gefühl“ pädagogisch Tätiger in sozialen Welten verortet und im Kern um „Sorge“ gruppiert (vgl. zu diesem Vorschlag schon Zinnecker, 1997), die sich zwar in unterschiedlichen Formen zeige, aber auf eine universalistische Verantwortlichkeit gegenüber Anderen als „Solidarität unter Fremden“ verweise (vgl. Brunkhorst, 1996).

Neben dem Beitrag von Nittel versuchen eine ganze Reihe weiterer Beiträge den Begriff der Professionalität – verbunden mit einem Votum für integrative und Professionstheorien miteinander kombinierende Modelle der Professionalität (vgl. die Bei-

1 Hier scheint u.E. ein Missverständnis vorzuliegen: Die systemtheoretische These des Technologiedefizits, die insbesondere – aber nicht nur – die pädagogische Erziehungs- und Bildungsabsichten charakterisiere (vgl. Luhmann & Schorr, 1986; Luhmann, 2002) und grundlegend mit der „Ungewissheit“ pädagogischen Handelns einhergeht (vgl. etwa Helsper, Hörster & Kade, 2003), ist auch nicht dadurch relativiert, dass ein stetig wachsendes Arsenal von Technologien angeboten wird. Auch dieses unterliegt der strukturellen Ungewissheit und steigert sich eher noch durch die „neue Unübersichtlichkeit“, so dass gesteigerte Komplexität hinzutritt.

träge von Terhart, Thole & Polutta, Bos & Berkemeyer oder Blömeke in diesem Band) – von der Anforderungsstruktur der Aufgaben und Arbeitsvollzüge her zu entwerfen. Während Wildgruber und Becker-Stoll (in diesem Band) dezidiert an Nittel anschließen, sind etwa auch kompetenztheoretische Ansätze der Professionalität zu nennen (vgl. Baumert & Kunter, 2006; kritisch: Helsper, 2007), die professionelles Handeln von grundlegenden Fähigkeiten her bestimmen, die wiederum auf grundlegende Wissensbestände verweisen, die an die pädagogische Tätigkeit zurückgebunden werden (vgl. mit Bezug auf das Expertisemodell und professionelle Kompetenzmodell etwa Terhart und Blömeke et al. in diesem Band). Damit sind auch – mehr oder weniger deutlich im Zentrum stehende – Versuche verbunden, die Anforderungsstruktur der pädagogischen Tätigkeit zu bestimmen und darüber den integrativen Zusammenhang pädagogischen Handelns, so dass Professionalität als ein Erfordernis gegenüber einem bestimmten Handlungstypus begriffen werden kann (vgl. dazu schon Combe & Helsper, 1996; Wagner, 1998).

In diese Richtung weist auch der Beitrag von Nittel et al. (in diesem Band), der sich der Bedeutung lebenslangen Lernens in pädagogischen Zusammenhängen widmet (vgl. auch Tippelt, Reupold, Strobel & Kuwan, 2009). Im Durchgang durch maximal kontrastive pädagogische Berufe – was das Lebensalter der Adressaten, aber auch Ausbildung und Beschäftigungskontext anbelangt – wie Grundschullehrkräfte und Weiterbildner kommt die Studie zum Ergebnis, dass die Formel des „lebenslangen Lernens“ in beiden kontrastreichen Berufsgruppen eine weitgehend geteilte Zustimmung findet und einen wesentlichen Bestandteil ihres Berufswissens darstellt. Wenn dies für derart kontrastreiche pädagogische Berufsgruppen gilt – so die Autoren – dann könne darin ein Potenzial für Gemeinsamkeit zwischen den unterschiedlichsten pädagogischen Berufsgruppen vermutet werden – also eine integrative Wissensform, die Verbindung zwischen verschiedenen Varianten pädagogischer Professionalität stiften könne.

Auch Ewald Terhart (in diesem Band) schlägt eine Bestimmung vor, die Professionalität in Nähe zum Expertenbegriff um spezifische Tätigkeitsprofile zentriert: Gegenstand seien komplexe und riskante Aufgaben und Probleme, die nur auf der Basis einer anspruchsvollen Ausbildung und einer beruflichen Einsozialisation anzugehen seien, die eine fundierte Wissensgrundlage und entsprechende Haltungen und Fähigkeiten impliziere. Professionalität sei darin zu sehen, dass diese hochkomplexen und herausfordernden Aufgaben kompetent bewältigt werden können. Dies impliziere als Bestandteil von Professionalität die ständige Bereitschaft für eine berufsbegleitende Weiterentwicklung dieser Fähigkeiten.

In diesen Vorschlägen sind unschwer Bezüge zu vorliegenden „klassischen“ professionstheoretischen Bestimmungen herzustellen, die versuchen, den Kern der Professionalität als eines spezifischen Handlungstypus freizulegen. So schlägt etwa Stichweh (2005a) vor, von Professionalität dann zu sprechen, wenn eine zentrale Problemperspektive „der personellen Umwelt des Gesellschaftssystems“ (S. 22) in einem Funktionssystem ausdifferenziert wurde, und darin:

in Interaktionssystemen handlungsmäßig und interpretativ durch eine auf diese Aufgabe spezialisierte Berufsgruppe für die Bearbeitung von Problemen der Strukturänderung, des Strukturaufbaus und der Identitätserhaltung von Personen eingesetzt wird. Die Kategorie der Vermittlung wird unter diesen Prämissen zentral, weil Professionen mit kulturellen Sachthematiken befaßt sind, von denen ihre Klientel (...) durch eine erhebliche Distanz getrennt wird und weil die jeweilige Profession (...) immer zusätzlich auch Distanzüberbrückung intendiert. (Stichweh, 1992, S. 43)

Diesem Begriff der dreistelligen „Vermittlung“ (Professioneller/Klient/Sache) kommt für die „Distanzüberbrückung“ als zentraler pädagogischer Anforderung, die aber strukturell ungewiss und prekär bleibt, ein besonderer Stellenwert zu. Hier finden sich – trotz des unterschiedlichen theoretischen Zugangs – deutliche Parallelen zu Oevermanns Verständnis des Typus pädagogischen professionellen Handelns: so weist Oevermann (1996, 2002) auf die Nicht-Standardisierbarkeit dieses auf die subjektive Welt von Klienten gerichteten Handlungstypus hin, wird der Fokus auf die „stellvertretende Krisenbewältigung“ hinsichtlich der Ermöglichung, Erhaltung oder der Wiederherstellung lebenspraktischer Autonomie eingestellt, wird die zu vermittelnde „Sache“ als Wissen, normative Haltungen und die Ermöglichung lebenspraktischer Autonomie und Verselbständigung benannt und dies mit Überlegungen zur Basis der Professionellen-Klient-Beziehung im Sinne eines Arbeitsbündnisses verbunden, durch das die Möglichkeit der Aneignung in diesen störanfälligen und ungewissen Interaktionskonstellationen gesteigert werden kann (vgl. Oevermann, 1996, 2002). Zwar wird auch in den Vorschlägen dieses Bandes die Störanfälligkeit und das Ungewisse der Klienten-Professionellen-Interaktionen betont. Allerdings liegen hier mit der Rekonstruktion der paradoxalen und antinomischen Handlungsstruktur des pädagogischen Handelns (vgl. systematisch Oevermann, 1996; Schütze, 2000; Helsper, 2002a; zu schulischen Zusammenhängen Schütze et. al., 1996; Wernet, 2003; de Boer, 2008; Braü, 2008; Schütze & Breidenstein, 2008; für Weiterbildungskontexte etwa von von Hippel, 2011; für rehabilitationspädagogische Zusammenhänge etwa Böing, 2010) Entwürfe vor, auf die es systematischer zu rekurren gälte.

Diese Versuche der Bestimmung eines pädagogisch professionellen Handlungstypus sind ihrerseits wiederum in den noch umfassenderen Rahmen einer Klärung dessen eingebettet, was das Differenzkriterium des Pädagogischen im Verhältnis zu anderen Handlungstypen und Feldern ausmacht. So votierte etwa Zinnecker (1987) dafür, die Kategorie der „Sorge“, insbesondere mit Bezug auf die Generationsbeziehungen als Kennzeichen des Pädagogischen zu markieren. Hier ist an systemtheoretische Versuche zu erinnern, die zuerst das „Kind“ als Medium des Pädagogischen, dann den „Lebenslauf“ in einer Erweiterung auf die gesamte Lebensspanne und schließlich „Wissen“ als umfassende Kategorie als Kern des Pädagogischen zu bestimmen versuchen (vgl. Luhmann, 1991, 2002; Kade, 1997; zudem die Beiträge in Ehrenspeck & Lenzen, 2007). Dies verbindet sich mit dem Vorschlag, den Code – also das Operieren des Pädagogischen – vom Gegensatzpaar besser/schlechter auf vermitteln/aneignen umzustellen (vgl. Kade, 1997). Hier sind durchaus Versuche anschlussfähig die grundlegenden Ope-

rationen des Pädagogischen etwa in der Zeigestructur zu verankern (vgl. Prange & Strobbe-Eisele, 2006) bzw. die Operationen des Pädagogischen genauer zu bestimmen. Dies wird in Versuchen einer anerkennungstheoretischen Fassung des Pädagogischen aufgegriffen, aber um die Trias von erkennen, anerkennen und zeigen erweitert (vgl. Ricken, 2007; Balzer & Ricken, 2010; als Überblick: Schäfer & Thompson, 2010).

Damit bleibt zu fragen, ob die in diesem Band vorgelegten Vorschläge zur Bestimmung von pädagogischer Professionalität und zum Kern der beruflichen Anforderungen, trennschärfer und weiterführender sind, als die in den klassischen Ansätzen vorliegenden Bestimmungen. In der Skepsis gegenüber idealtypischen Bestimmungen werden in den Beiträgen des Bandes offene, gezielt unschärfere Bestimmungen vorgelegt, so dass etwa der Dimensionenkatalog von Nittel (in diesem Band) ein wenig wie ein terminologisches Konglomerat anmutet, das durchaus an die frühen Merkmalskataloge von Professionen in ihrer additiven Struktur erinnert. So scheinen sich die Beiträge in diesem Band – worin man durchaus einerseits eine Stärke für eine empirische Erforschung professionellen pädagogischen Handelns sehen kann – im Gegensatz zum kritisierten Idealtyps der Profession von einem Votum für die offene empirische Rekonstruktion pädagogischen Handelns in den verschiedensten institutionellen, interaktiven, aber auch alltäglichen Settings und Situationen auszusprechen. Andererseits bleibt der Eindruck einer gewissen terminologischen Unschärfe und additiven Merkmalskombination zurück, die eine Bestimmung dessen, was pädagogische Professionalität ist, doch in einer gewissen Beliebigkeit belässt. Allerdings weisen Bos und Berkemeyer, Terhart oder besonders deutlich Nittel (in diesem Band) daraufhin, dass mit diesen offeneren Bestimmungen kein umfassender Neuformulierungsanspruch erhoben sei, sondern vielmehr bekannte Dimensionen der Bestimmung von Professionalität neu arrangiert und angeordnet werden und damit eher eine Kombination verschiedener Ansätze und Konzepte pädagogischer Professionalität favorisiert werde.

4. Professionalisierung – unendliches Projekt und strategischer Kampf um Anerkennung

Im Unterschied zum Votum, sich vom Begriff der Profession in den Feldern pädagogischen Handelns zu verabschieden, stimmen nahezu alle Beiträge darin überein, dass zugleich eine Intensivierung von Professionalisierungsbestrebungen festzustellen sei. Hier ist nun – auch darauf verweisen einige Beiträge – systematisch zwischen zwei Verwendungen des Begriffs der Professionalisierung zu trennen: Einmal geht es um den Prozess der Bildung und Entwicklung von Professionalität in einer (berufs-)biographischen Perspektive (vgl. insbesondere das Votum von Terhart für den berufsbiographischen Ansatz der Professionalität und von Hippel für lebenslanges Lernen in pädagogischen Berufen). Zum anderen um die strategische Platzierung von Berufen in der beruflichen Hierarchie, die als Akademisierungsbestreben zu rekonstruieren sind.

Während Lundgreen (in diesem Band) Professionalisierungsprozesse in einer historischen Perspektive insbesondere für den Gymnasial- und „Volksschul“-Bereich, aber

auch die im Anschluss an die Diplomstudiengänge entstehenden pädagogischen Berufe untersucht und danach fragt, wie sich die Ausbildung historisch verändert hat und ob es zur Herausbildung einer leitenden professionellen Berufsdisziplin mit entsprechenden Wissensformaten gekommen ist, untersuchen Sigrid Blömeke et al. die Kompetenzentwicklung in den universitären Ausbildungsprozessen für Mathematiklehrkräfte der Sekundarstufe I in einer international vergleichenden Perspektive. Dabei kann verdeutlicht werden, dass unterschiedliche Ausbildungsbedingungen (etwa die Lerngelegenheiten in Mathematik), aber auch die Rekrutierung der Studierenden und deren Eingangsvoraussetzungen (Vorwissen und Motivation) internationale Unterschiede erklären können. Dies lässt sich – zumindest teilweise – auch als Ausdruck unterschiedlicher Professionalisierungspfade lesen.

Einen ausgezeichneten Einblick in aktuelle ablaufende Professionalisierungsprozesse findet sich im Beitrag von Wildgruber und Becker-Stoll, der die Entwicklungen im Bereich der Elementarbildung skizziert. Hier zeigen sich einerseits deutliche Höherqualifizierungsbestrebungen, die mit weitreichenden Neukonturierungen des Elementarals eines Bildungsbereichs einhergehen und in denen sich zugleich vielfältige Rivalitäten zwischen sozialpädagogischen und schulischen sowie zwischen Fachhochschulen und Universitäten um die Platzierung der akademisierten Studiengänge zeigen lassen. Dabei entsteht eine große Heterogenität von Studiengängen, die einerseits als Ausdruck der inhaltlichen und qualifizierenden Perspektive der Professionalisierung zu werten sind, in denen sich aber andererseits auch zentrale Partialinteressen und Konkurrenzkämpfe im Zusammenhang des neu entstehenden akademischen Sektors der Elementarbildungsstudiengänge finden. Diese sind auch Ausdruck von unterschiedlichen „Professionalisierungspolitiken“ verschiedener Verbände, Interessenvertreter, der Ausbildungsinstitutionen sowie bildungspolitischer Akteure in denen jeweils „Anspruchspersonalitäten“ konstruiert und gegenüber den pädagogisch Tätigen im Elementarbereich in Anschlag gebracht werden. So lässt sich durchaus auch der Beitrag von Aiga von Hippel (in diesem Band) lesen, der einerseits aus der Perspektive lebenslangen Lernens die Fortbildungsangebote für den Elementarbereich, die Schule und den Weiterbildungssektor für die Anbieter- und Adressatenseite untersucht. So kann der Beitrag – bei allen Differenzen zwischen den unterschiedlichen pädagogischen Tätigkeitsbereichen – zeigen, dass es eine Diversifizierung der Anbieterseite gibt und dass die Nutzung der Angebote von individuellen, organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen abhängig ist. Dabei scheint der Erfolg und die Qualität der Fortbildung – als ein lebenslanger berufsbiographischer Bildungsprozess – von der Passung zwischen Angeboten und individuellen sowie organisatorischen Ausgangslagen wesentlich mitbestimmt zu werden. Zugleich lässt sich die Tendenz zur lebenslangen beruflichen Weiterprofessionalisierung auch als Ausdruck auferlegter neuer Anforderungen und struktureller Veränderungen in den professionellen pädagogischen Feldern lesen (vgl. insbesondere auch die Beiträge von Terhart, Seitter, Berkemeyer et al. sowie vor allem Schmidt-Hertha in diesem Band).

Obwohl die beiden Perspektiven – einerseits Professionalisierung als über Bildungs- und Ausbildungswege strukturierte Generierung professionellen Wissens, Könnens und

eines professionellen Habitus in berufsbiographischer Perspektive und andererseits Professionalisierung als Strategie der Platzierung von Berufen im gesellschaftlichen Kampf um Anerkennung, Status und Einfluss – systematisch scharf zu trennen sind, besteht doch ein Verweisungszusammenhang, der sich den Beiträgen entnehmen lässt: Professionalisierungsstrategien, die auf die Durchsetzung und Aufwertung von Berufen über die Akademisierung von Bildungswegen setzen, sind notwendigerweise immer auch mit entsprechenden Qualifizierungs-, Ausbildungs- und Bildungskonzepten verbunden (vgl. die Beiträge von Wildgruber & Becker-Stoll sowie Thole & Polutta). Zugleich geht damit immer auch die soziale Konstruktion von Anspruchsprofessionalitäten einher, die in mehr oder weniger deutlichen Formen als Steigerungsdiskurs im Zusammenhang eines geforderten breiteren und höhersymbolischen Wissens, professionalisierter Haltungen, von umfassender Reflexion und professionellen Kompetenzprofilen in Erscheinung tritt (vgl. Reh, 2004, 2008). Neben der Aufwertung von pädagogischen Tätigkeiten impliziert dies immer auch einen von außen auferlegten „Anspruchszwang“, dem es zu genügen gilt.

5. Diversifizierung, Ausdifferenzierung und Entwicklung neuer professioneller pädagogischer Felder

Pädagogisches Handeln und Kommunizieren – das verdeutlichen die Beiträge dieses Bandes – scheint sich auch weiterhin zu deinstitutionalisieren und in andere Handlungsbereiche, Organisationen und Felder einzulagern, also der Linie einer Entgrenzung des Pädagogischen zu folgen (vgl. Lüders, Kade & Hornstein, 2010; differenzierend: Grunert & Krüger, 2004). Neben diesen Tendenzen zu einer Entgrenzung können die Beiträge auch zeigen, dass sich die pädagogisch professionellen Felder auch intern weiterhin ausdifferenzieren und sich dabei neue professionelle Handlungsbereiche herauskristallisieren, die von ihrer Anforderungs- und Aufgabenstruktur her professionalisierungsbedürftig sind.

Dabei markieren die Beiträge zwei unterschiedliche Richtungen und Perspektiven dieser internen Ausdifferenzierung: Erstens entstehen – auf der Horizontalen – neue Handlungsfelder neben den bisher bereits bestehenden, die für professionelles pädagogisches Handeln erschlossen werden. Dies entweder in der Form, dass sich bereits bestehende Handlungsbereiche intern weiter ausdifferenzieren (vgl. oben), Handlungsbereiche akademisiert und professionalisiert werden (vgl. die Entwicklungen in der Elementarbildung), aber auch neue pädagogische Felder etabliert werden. Zweitens zeigen sich aber auch neue Entwicklungen im Bereich des professionellen pädagogischen Handelns, die – gewissermaßen auf der Vertikalen angesiedelt – als eine Ausdifferenzierung professioneller Tätigkeiten zu verorten sind, die mit Entwicklungen in den verschiedenen Feldern der pädagogischen Professionalität selbst einhergehen und als Resultate dieser Veränderungsprozesse zu begreifen sind.

Eine Reihe von Beiträgen in diesem Band (vgl. Seitter, Terhart, insbesondere Schmidt-Hertha und Göhlich) weisen besonders deutlich auf die Neuentstehung profes-

sioneller Handlungsbereiche im Sinne einer „vertikalen“ Ausdifferenzierung hin. Angesichts des gesteigerten Legitimationsdrucks, dem sich pädagogische Organisationen und die in ihnen Tätigen gegenübersehen, angesichts von Qualitätsstandards, die als Außenanforderungen an die pädagogischen individuellen und kollektiven Akteure gerichtet werden sowie Veränderungen in den Professionellen-Adressaten-Beziehungen, die neue Anforderungen und Herausforderungen beinhalten, entwickeln sich – im Spannungsfeld professioneller Unterstützung und Überprüfung – neue Berufsbilder. So reagieren „Qualitätsarbeiter“, die für Qualitätskontrollen, Akkreditierung, Qualitätssicherung und -entwicklung sowie die Anleitung zu und Durchführung von (Selbst-)Evaluation zuständig sind, und „Reflexionsprofessionelle“ (vgl. Helsper, 2002) bzw. – wie Göhlich (in diesem Band) terminologisch schärfer vorschlägt – „Reflexionsunterstützungsprofessionelle“, die etwa in Supervision und Coaching, in Fallberatung und Organisationsentwicklung eine „Beratung der Berater“ bzw. eine professionelle Reflexionsunterstützung für die Professionellen anbieten, auf die gesteigerten Herausforderungen, mit denen sich die pädagogischen Akteure in den unterschiedlichen Handlungsfeldern in ihrer pädagogischen Arbeit konfrontiert sehen.

Insbesondere – das wäre als riskante prognostische These zu formulieren – dürfte sich im Rahmen der skizzierten Entwicklungen diese „vertikale Ausdifferenzierung“ noch weiter intensivieren, so dass in diesem Zusammenhang ein ausdifferenziertes Feld „sekundärer“ Professioneller entsteht, das weiter expandiert.

6. Professionen in veränderten organisatorischen Rahmungen – Markt, Macht, Standards

Auch das Verhältnis von Organisation und Profession bzw. von Organisation und Professionellen-Klient-Interaktionen wird in einer Reihe von Beiträgen thematisiert bzw. in den Mittelpunkt gerückt (vgl. etwa Seitter, Thole & Polutta sowie Terhart in diesem Band). Während in den etablierten Professionstheorien das Verhältnis von Organisation und Profession als widersprüchliches, wenn nicht antagonistisches gefasst wurde (vgl. Parsons, 1981; Oevermann, 1996; Schütze, 1996) – insbesondere Fritz Schütze arbeitet empirisch gestützt die paradoxen Verstrickungen des professionellen Handelns in hoheitsstaatlichen und organisatorischen Rahmungen heraus (vgl. Schütze, 1996; Schütze et al., 1996) – so lassen sich hier inzwischen differenzierende und weniger polare Verhältnisbestimmungen finden (vgl. als Überblick etwa die Bände von Böttcher & Terhart, 2004; Klatzetski & Tacke, 2005; Helsper, Busse, Hummrich & Kramer, 2008). So weist etwa Seitter (in diesem Band) darauf hin, dass die organisatorische Seite – etwa in der Erwachsenenbildung – zunehmend auch als fluide Netzwerkbildung erscheint, die das was eigentlich auf der Seite der Professionellen-Adressaten-Interaktion verbucht wird – nämlich Offenheit, Flüchtigkeit und Übergängigkeit – auch auf der organisatorischen Ebene in Erscheinung treten lässt. Einige Beiträge verweisen darauf, dass die einfache Entgegensetzung von Organisation und Profession, von Organisation und Adressaten-Interaktion ausdifferenziert werden muss (vgl. auch Göhlich, 2005, 2008).

Auch bei Oevermann, der die starke These einer widerspruchsvollen und sich ausschließenden Logik zwischen Organisationsrationalität und professioneller Autonomie vertrat (Oevermann, 1996), lassen sich inzwischen differenziertere Verhältnisbestimmungen finden (vgl. Oevermann, 2008): Einerseits wird zwischen organisatorischen, handlungsentlastenden Routinen, die für die professionelle Arbeit Ressourcen und Stützungen bereit halten, und andererseits spezifischen organisatorischen Strukturen unterschieden, die das professionelle Handeln einer Außensteuerung und Fremdkontrolle unterwerfen und die Eigenlogik der Professionellen-Klient-Interaktionen destruieren. Damit ist Organisation nicht per se ein Widerpart professionellen Handelns, sondern dies gilt lediglich für spezifische Strukturvarianten der Organisation, die die Eigenlogik und den Primat professionellen Handelns in „professionellen“ oder „pädagogischen Organisationen“ unterminieren.

Andererseits ist nicht von der Hand zu weisen, dass in den letzten beiden Jahrzehnten auch tiefreichende Neustrukturierungen stattgefunden haben – im internationalen Vergleich allerdings zu unterschiedlichen Zeitpunkten und mit unterschiedlicher Intensität (vgl. etwa Terhart in diesem Band.) – die zu neuen Formen der Organisationsabhängigkeit, zu einschneidenden Umstrukturierungen innerhalb von Organisationen selbst (etwa von Input- auf Output-Steuerung) und zu neuen von außen bestimmten Formen der Kontrolle und Qualitätsüberprüfung geführt haben. Terhart (in diesem Band) kann insbesondere anhand der Entwicklungen des „New Professionalism“ in England sowie der Sichtung neuer Forschungsergebnisse zu Steuerungsinstrumenten im schulischen Bereich herausarbeiten, dass auch dieses neue – am privatwirtschaftlichen Modell orientierte – Professionalitätsverständnis pädagogischen Berufen, wie etwa der Lehrertätigkeit, ebenso wenig entspricht, wie das klassische Modell der „freien Berufe“. Auf der Ebene des Umgangs der schulischen Akteure mit Standards, Quasi-Märkten, Evaluation und Qualitätsüberprüfung zeichnen sich vorsichtige Öffnungen, strategische Umgangsformen und auch Verweigerungshaltungen ab (vgl. auch Heinrich, 2007; Bellmann & Weiß, 2009).

7. Mixed Professions – Entwicklungen zur multiprofessionellen Organisation und Kooperation?

In einigen Beiträgen (vgl. Berkemeyer et al., Nittel sowie Speck et al. in diesem Band) werden Entwicklungen hin zu einer stärkeren Vernetzung in pädagogischen Handlungsbereichen bzw. neuer multiprofessioneller organisatorischer Handlungszusammenhänge ins Zentrum gerückt.

Dabei zeichnen sich zwei Perspektiven ab: Zum einen wird hervorgehoben, dass pädagogische Organisationen immer mehr oder weniger umfassend verschiedene berufliche Tätigkeiten einschließen (vgl. Luhmann, 1997). Hier analysieren insbesondere Speck et al. (in diesem Band) im Zuge der Öffnung der Schulen und insbesondere der zunehmenden Einrichtung von Ganztagschulen, die Kooperation und das gemeinsame Handeln von Lehrkräften, Sozialpädagogen oder Erziehern im neu strukturierten schu-

lischen Raum. Dabei zeigt sich, dass die aus verschiedenen pädagogischen Zuständigkeiten und Tätigkeiten zusammengesetzte pädagogische Arbeit im Kern immer noch von der Lehrertätigkeit aus gedacht und strukturiert ist. Gegenüber weitreichenden bildungspolitischen Hoffnungen auf neue Kooperationsformen lässt sich durch die Ergebnisse der Studie lernen, dass das Nebeneinander verschiedener Professioneller in Organisationen nicht per se bereits eine verstärkte oder neue Form der multiprofessionellen Kooperation erzeugt. Vielmehr kommt es zu einer Art „pragmatischer Kooperation“ bzw. einer „lose gekoppelte Kooperation“, die ein Nebeneinander der verschiedenen Tätigkeiten strukturiert und es erlaubt, die eigenen Handlungsorientierungen zu verfolgen, ohne in tiefreichende Konflikte oder ständige reflexive Aushandlungsprozesse zu münden (vgl. Tippelt, 2009). Umfassendere, reflexive Formen der Kooperation – so die Autoren – erfordern andere Ausbildungsgänge und die verstärkte Verankerung eines multiprofessionellen Arbeitsbogens.

Einen eher optimistischen Blick auf multiprofessionelle Zusammenarbeit werfen Berkemeyer et al., indem sie herausarbeiten, dass die Arbeit in regionalen Netzwerken, in denen Schulen – aber auch andere vernetzte Akteure – miteinander vor Ort kooperieren, Kooperation und Reflexion unterstützen. Dabei intensivieren und entwickeln sich im Laufe der schulischen Netzwerkarbeit die Kooperationsbeziehungen weiter, ebenso wie die reflexive Auseinandersetzung mit den professionellen Tätigkeiten. Daraus leiten die Autoren ab, dass der regionalen Netzwerkarbeit eine pädagogisch professionalisierende Bedeutung zuwachse (ähnlich für Lernende Regionen, vgl. Tippelt et al., 2009).

Zum anderen – darauf weisen einige Beiträge hin – bestehen Handlungsfelder, in denen sich von ihrer Anforderungsstruktur und der spezifischen Problemlage der Klienten komplexe Herausforderungen stellen, die das Handeln Professioneller als selbst aus verschiedenen professionellen Handlungsbereichen zusammengesetzt erscheinen lassen. Man könnte davon sprechen, dass Tätigkeitsfelder zunehmend „unsauber“ werden, klare Trennungen vermissen lassen und sich eine „mixed profession“ für die pädagogisch Tätigen und in ihren Handlungszusammenhängen selbst ergibt. So kann etwa Böing (2010) zeigen, dass sich in der Arbeit von Förderschullehrerinnen und -lehrern mit körperlich schwerstbehinderten Schülerinnen eine prinzipielle Unklarheit ergibt, was eigentlich der Kern ihres Handelns ist: ist es vor allem Pflege mit tendenziell medizinischen Aspekten, ist es doch im Kern Unterricht und Wissensvermittlung oder handelt es sich um eine umfassende, eher sozialpädagogisch anmutende pädagogische Tätigkeit im Modus der Hilfe? Diese Grauzonen und Vermischungen führen auf Seiten der Lehrkräfte durchaus zu Irritation und Verunsicherung, die eine erhöhte Reflexion der unterschiedlichen Handlungsanforderungen benötigt. Ähnliche Konstellationen ergaben sich in vielen Beratungssituationen, etwa in der Sucht- oder tendenziell auch der Schuldnerberatung (vgl. Müller, 1995; Schlabs, 2007). Und auch Nittel (in diesem Band) weist daraufhin, dass sich in Tätigkeiten, die als „pädagogische“ fremd- oder selbstetikettiert werden, sehr facettenreiche und „unordentlich“ wirkende Arbeitsbögen abzeichnen, die an „Muster der Multi- oder Polyprofessionalität“ erinnern.

Die Beiträge verdeutlichen somit, dass sich pädagogische Organisationen intern ausdifferenzieren und zu Orten „gemischter“ pädagogischer Tätigkeiten werden. Ob sich

daraus allerdings eher professionalisierende Prozesse ergeben oder es eher zur routinierten und pragmatischen Formen einer „losen Kooperation“ kommt, ist offen zu halten. Ebenso bedarf es einer weiteren empirischen Untersuchung der vermischten professionellen Tätigkeiten, die pädagogisch Handelnde vereinbaren und integrieren müssen, hinsichtlich ihrer optionalen aber auch verunsichernden und diffundierenden Auswirkungen.

8. Veränderte Klientel – zwischen Protoprofessionalisierung und neuen Abhängigkeiten und Risiken

Hinsichtlich der Diagnosen zu den Beziehungen und Interaktionen zwischen den in unterschiedlichen pädagogischen Feldern tätigen Professionellen und deren Klientel, deuten sich in den Beiträgen zwei unterschiedliche und in sich spannungsreiche Diagnosen an. Einerseits wird festgestellt, dass sich die Klientel selbst „professionalisiere“, dass das Wissen der Klienten zunehme, im Kontext massenmedialer Dauerbeobachtung von Professionellen eine grundlegende Skepsis und ein Vertrauensverlust entstehe und im Sinne einer „Protoprofessionalisierung“, im Zuge weiterer kultureller Modernisierungen, sich die Reflexivität und Selbstbezüglichkeit auf Seiten der Adressaten steigere (vgl. schon Ziehe, 1996; Kurtz, 2004; Pfadenhauer, 2003; Nittel, 2004 und in diesem Band). Insbesondere Seitter (in diesem Band) arbeitet differenziert soziale und kulturelle Veränderungen heraus, die für die Professionellen im Umgang mit ihren Adressaten zu neuen Herausforderungen führen. Seitter nennt hier Temporalisierung (also zeitliche Entgrenzung des Lernens), Topographisierung (räumliche Entgrenzung, jeder Raum kann zum Lernort werden), Digitalisierung (Verstetigung und Beschleunigung des Lernens) und die fortschreitende Erosion der Beständigkeit des Wissens. Aus diesen Entwicklungen resultieren auf der individuellen und der organisatorischen Ebene neue Anforderungen an Weiterbildung und Weiterbildner. Dabei entstehen auch neue Grenzen und Verstrickungen, etwa wenn die Weiterbildung als „Protopädagogik“ im Bereich staatlicher Zwangsmaßnahmen etwa im Kontext von auferlegten Qualifizierungsmaßnahmen gegenüber Arbeitslosen an der Grenze von Exklusion und Inklusion ohne Aussicht auf Erfolg arbeitet. Eine zweite Grenze ergibt sich dadurch, dass Weiterbildung in Prozessen der Topographisierung, Digitalisierung und der damit einhergehenden umfassenden Entgrenzung alle Lebensvollzüge – auch die informellen Lernprozesse – zu vereinnahmen droht, so dass es zu einer „Kolonialisierung von Informalität“ kommen könne.

Während auf der einen Seite die Protoprofessionalisierung, die wachsende Selbstbezüglichkeit und Reflexivität der Adressaten hervorgehoben wird, scheinen andererseits die Adressaten synchron in ihren alltäglichen Lebensvollzügen und diachron im Verlauf ihrer Biographie zunehmend mit neuen Ungewissheiten, mit prekären, schwierig einzuschätzenden Risikolagen und zugleich mit der Zuweisung und Anspruchssteigerung höchster Selbst- und Eigenverantwortlichkeit – der Einforderung eines „unternehmerischen Selbst“ (vgl. Bröckling, 2007) – konfrontiert zu sein (vgl. etwa Göhlich, von Hippel und Seitter in diesem Band). Dabei müssen sich gesteigerte Reflexivität und Pro-

toprofessionalisierung einerseits und gesteigerte Ungewissheiten und Risikolagen keineswegs nur polar gegenüberstehen, sondern können sich vielfältig durchdringen und überlagern. Sie stellen füreinander auch die jeweils andere Seite der Medaille dar, weil genau die neuen Risikolagen, prekären Lebensvollzüge und neuen Anspruchskonstruktionen gegenüber den Akteuren auch eine gesteigerte Reflexivität erfordern. Gesteigerte Risikolagen und neue Belastungen in Modernisierungsprozessen (vgl. dazu etwa Bauman, 1992; Beck, Giddens & Lash, 1996; Bröckling, 2007, auch Göhlich in diesem Band) können mit einer Unterminierung des Vertrauens in professionelle und einer reflexiven Delegitimierung professioneller Interventionen einher gehen.

Daraus kann dann durchaus – nicht nur als Zugewinn auf der Adressatenseite – auch eine weitere Zuspitzung der Vertrauensantinomie (vgl. Schütze, 1996; Helsper, 2002) in den Professionellen-Adressaten-Beziehungen resultieren: Ihrerseits durch Reflexionsschübe, Protoprofessionalisierung und einen Zuwachs an Informationsmöglichkeiten – gerade auch in Form einer kritisch-reflexiven Distanz gegenüber professionellen Wissensbeständen und Interventionen – gekennzeichnete Klienten, treffen auf professionelle Akteure, die ihrerseits diesen Deutungs- und Kritikzuwachs ihrer Klienten antizipieren und kennen, woraus deren Handlungsgrundlage wiederum prekärer und legitimationsbedürftiger wird. Je mehr aber die Klientel ihrerseits in fortschreitenden Individualisierungs- und Risikolagen besonders stützungs- und beratungsbedürftig ist, kann dies dazu führen, dass sich zutiefst bedürftige und grundlegend misstrauische Adressaten tendenziell verunsicherten und misstrauischen Professionellen gegenüber sehen. Impliziert somit Protoprofessionalisierung und der Zuwachs an reflexiven Deutungs- und Wissenspotenzialen einerseits eine Symmetrisierung in den Professionellen-Adressaten-Beziehungen, so wächst andererseits auch die Gefahr einer Unterminierung von Arbeitsbündnissen, gerade dort, wo sie dringend und unumgänglich wären.

9. Pädagogische Professionalität in Anspruchssteigerungen: Reflexion als Erfordernis und auferlegte Zumutung

Einige Beiträge weisen eindringlich daraufhin (vgl. etwa Seitter, von Hippel, Schmidt-Hertha, Göhlich sowie Wildgruber & Becker-Stoll), dass pädagogische Professionalität – etwa auch im Kontext der gerade skizzierten Klienten-Professionellen-Beziehungen bzw. der neuen Anforderungen an Qualitätsmanagement, Organisationsgestaltung, Qualitätssicherung und (Selbst-)Evaluation (vgl. Schmidt-Hertha in diesem Band) – mit neuen Anspruchssteigerungen konfrontiert ist. Reflexivität, Selbstbezüglichkeit, das ständige Mitbedenken nicht intendierter Nebenfolgen des eigenen Handelns, gesteigerte Begründungs- und Legitimationsverpflichtung sowohl gegenüber Adressaten, aber auch im Kontext von Institutionen und insbesondere gegenüber übergreifenden, etwa staatlichen Akteuren und der Öffentlichkeit sind Anforderungen, denen sich Professionelle in ihrem Handeln immer weniger entziehen können.

Dies treibt – wie Göhlich (in diesem Band) eindrucksvoll belegen kann – die Etablierung und Ausdifferenzierung des Feldes „sekundärer“ Professioneller der „Reflexi-

onsunterstützung“ an. Im anwachsenden Bedarf und zugleich der im Kontext dieser Entwicklungen angetriebenen Notwendigkeit nach Supervision, Coaching, professionellen Beratungssettings, Organisationsentwicklung etc. dokumentiert sich dies eindrucksvoll. Dabei sind, wie empirische Analysen zu derartigen Reflexionssettings, etwa der Supervision (vgl. Schütze, 2002; Müller, 1995, für Beratungskontexte auch Tiefel, 2004) verdeutlichen können – diese ihrerseits keineswegs störungsfrei, sondern ebenfalls prekär situiert. Im anwachsenden Bedarf nach Reflexionsunterstützung auf Seiten der Professionellen selbst, zeigt sich somit, dass sie selbst in die Ambivalenzen der reflexiven Modernisierung eingebettet sind (vgl. Göhlich in diesem Band). Sie sehen sich in ihrer eigenen, für andere verantwortlichen professionellen Praxis mit Ansprüchen des „unternehmerischen“ Selbst konfrontiert, die sie tendenziell auch überlasten und überbeanspruchen können.

Insbesondere in diesem Zusammenhang hat Sabine Reh (vgl. Reh, 2004, 2008, auch Kade & Seitter, 2004) darauf aufmerksam gemacht, dass Reflexion als individualisierte professionelle Anspruchskonstruktion durchaus auch kritisch zu reflektieren ist, weil sie als spiralförmige Anspruchssteigerung den professionellen Akteuren auch aufgebürdet wird. Dies kann auch als eine zusätzliche weitere Anforderungssteigerung interpretiert werden. Gegenüber dieser „Reflexion als Bekenntnis“ votiert Reh für eine organisatorisch verankerte Reflexion, in der die individuellen professionellen Akteure eher Entlastung und Unterstützung finden können. Organisatorisch „routinisierte Reflexivität“ könnte somit auch eine „reflexive“ Antwort auf den individualisierenden Steigerungsdiskurs individueller professioneller (Selbst-)Reflexivität darstellen.

10. Ausblick und offene Fragen

Wenn dieser Band somit vielfältige, innovative empirische und theoretische Anstöße zur Diskussion um Profession, Professionalität und Professionalisierung gibt, so bleiben auch im Anschluss daran offene Fragen und weiter zu klärende Gegenstandsbereiche. Hier sei nur auf die folgenden verwiesen:

- Unumgänglich scheint die weitere Klärung grundagentheoretischer Positionen und Professionsverständnisse, wie sie etwa im systematischen Vergleich von Thole und Polutta (in diesem Band) angedacht wird. So sind einerseits die Hinweise darauf, dass verschiedene professionstheoretische Konzepte – gegenüber der dominierenden Abgrenzung und Differenzbestimmung – auch deutliche Anschlüsse und Gemeinsamkeiten aufweisen, förderlich für eine offenere professionstheoretische Diskussion (vgl. auch Tillmann, 2011; Terhart in diesem Band). Allerdings gilt es diese Gemeinsamkeiten auch differenziert zu bestimmen und zugleich systematische Differenzen nicht zu nivellieren (vgl. auch Tenorth, 2006). Erst dann sind begründet Anschlüsse und Schnittstellen zu konzipieren. Dies erfolgt bislang – auch in diesem Band – noch zu wenig.

- Insbesondere die Struktur und die diversen Strukturvarianten pädagogisch-professionellen Handelns und Interagierens gilt es in ihrer situativen und konkreten Mikrologik empirisch verstärkt in den Blick zu nehmen, durchaus im offenen und öffnenden Sinne Nittels (in diesem Band). Damit könnte empirisch begründeter als bislang, der nach wie vor dringlichen und offenen Frage nachgegangen werden (vgl. schon Combe & Helsper, 1996), ob sich in den diversifizierten und hybriden pädagogischen Handlungsfeldern angesichts der Differenz der Tätigkeiten und Anforderungen noch eine Gemeinsamkeit bzw. ein grundlegender Typus pädagogisch-professionellen Handelns bestimmen lässt. Auch dies bleibt – bei allen Vorschlägen, die in diesem Band formuliert werden – eine weiter noch zu leistende Aufgabe. Unbestritten allerdings bleibt, dass ‚Pädagogen‘ einen relevanten Kernfundus des Wissens sich aneignen müssen – trotz der starken Ausdifferenzierung und Entstrukturierung des pädagogischen Feldes (vgl. DGfE, 2010).
- Vor allem aber müsste den neuen Entwicklungen in den professionellen pädagogischen Feldern – sowohl im Sinne der horizontalen Ausdifferenzierung, der vertikalen Ausdifferenzierung und des Entstehens neuer „Reflexions-“ und „Qualitätssicherungsprofessioneller“, den veränderten Adressaten-Professionellen-Beziehungen, den entstehenden und sich etablierenden neuen Qualitätsstandards und -kontrollen sowie Entwicklungen hin zu hybriden und multiprofessionellen Organisationen – verstärkt empirisch nachgegangen werden.

Literatur

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions. An Essay on the Division of expert Labour*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Apel, H.-J., Horn, K.-P., Lundgreen, P., & Sandfuchs, U. (1999). *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Balzer, N., & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35-89). Paderborn: Schöningh Verlag.
- Bauman, Z. (1992). *Moderne und Ambivalenz*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1996). *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Bellmann, J., & Weiß, M. (2009). Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptionalisierung und Erklärungsmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(2), S. 286-308.
- Böing, U. (2010). *Professionelles Handeln von Lehrpersonen im Unterricht mit Schülern und Schülerinnen mit schwerer Behinderung*. Unveröffentlichte Dissertation, Köln.
- Böttcher, W., & Terhart, E. (2004). *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bräu, K. (2008). Die Betreuung selbstständigen Lernens – vom Umgang mit Antinomien und Dilemmata. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung* (S. 179-201). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Brunkhorst, H. (1996). Solidarität unter Fremden. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 340-368). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Bühler-Niederberger, C. (2009). Legasthenie – Realität und Realisierung eines Krankheitsbildes. In H. Kelle & A. Tervooren (Hrsg.), *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Combe, A., & Helsper, W. (Hrsg.) (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Daheim, H. (1992). Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion machttheoretischer Modelle der Profession. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession* (S. 21-36). Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- de Boer, H. (2008). Der Klassenrat im Spannungsfeld von schulischer Autorität und Handlungsautonomie. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung* (S. 127-141). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2010). *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (2. Aufl., Sonderband, 21. Jg.). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Ehrenspeck, Y., & Lenzen, D. (Hrsg.) (2007). *Beobachtungen des Erziehungssystems. Systemtheoretische Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Giddens, A. (2001). *Entfesselte Welt. Wie die Globalisierung unser Leben verändert*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Giesecke, H. (1987). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Göhlich, M. (Hrsg.) (2005). *Pädagogische Organisationsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göhlich, M. (2008). Schulentwicklung als Machbarkeitsvision. Eine Re-Vision im Horizont professioneller Ungewissheit. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 263-276). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grunert, C., & Krüger, H. H. (2004). Entgrenzung pädagogischer Berufsarbeit – Mythos oder Realität? Ergebnisse einer bundesweiten Diplom- und Magister-Pädagogen-Befragung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(1), 309-326.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 521-570). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Helsper, W. (2002a). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In W. Marotzki, M. Kraul & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64-103). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Helsper, W. (2002b). Wissen – Können – Nicht-Wissen-Können. Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In G. Breidenstein, W. Helsper & C. Kötters (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft* (S. 67-86). Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturalistischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), 567-581.
- Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M., & Kramer, R.-T. (Hrsg.) (2008). *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Helsper, W., Hörster, R., & Kade, J. (Hrsg.) (2003). *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozeß*. Weilerswist: Verlag Velbrück Wissenschaft.
- Kade, J. (1997). Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (S. 30-71). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Kade, J. (2007). Lebenslauf – Netzwerk – Selbstpädagogisierung. Medienentwicklung und Strukturbildung im Erziehungssystem. In Y. Ehrenspeck & D. Lenzen (Hrsg.), *Beobachtungen des Erziehungssystems. Systemtheoretische Perspektiven* (S. 13-26). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kade, J., & Seitter, W. (2004). Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 326-342.
- Klatetzki, T., & Tacke, V. (Hrsg.). *Organisation und Profession*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kurtz, T. (2004). Das professionelle Handeln und die neuen Wissensberufe. In M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelles Handeln* (S. 243-253). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Larson, M. S. (1977). *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*. Berkeley/Los Angeles/London: California Press.
- Lüders, C., Kade, J., & Hornstein, W. (2010). Entgrenzung des Pädagogischen. In H. H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (9. Aufl., S. 223-233). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Luhmann, N. (1991). Das Kind als Medium der Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37(1), 19-40.
- Luhmann, N. (1996). Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. In N. Luhmann & E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen System und Umwelt* (S. 14-53). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (Bd. 2). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N., & Schorr, K. O. (Hrsg.) (1986). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Müller, H. (1995). *Suchttherapie und Supervision*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Nittel, D. (2002). Professionalität ohne Profession? Gekonnte Beruflichkeit im Medium narrativer Interviews. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 253-286). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Nittel, D. (2004). Die Veralltäglichsung professionellen Wissens im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 342-358.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-183). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R. T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 55-79). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oevermann, U. (2009). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionellen Praxis von Sozialarbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller (Hrsg.), *Professionalität in der sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (S. 113-143). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Parsons, T. (1978). *Action Theory and the Human Condition*. New York: Free Press.
- Parsons T. (1981). *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.

- Pfadenhauer, M., & Brosziewski, A. (2008). Professionelle in Organisationen – Lehrkräfte in der Schule. Eine wissenssoziologische Perspektive. In W. Helsper, W. Busse, S. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 79-97). Wiesbaden: VS.
- Pfadenhauer, M. (2003). *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Pfadenhauer, M. (2004). Die Definition des Problems aus der Verwaltung der Lösung. Professionelles Handeln revisited. In M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelles Handeln* (S. 9-27). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prange, K., & Strobel-Eisele, G. (2006). *Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Rabe-Kleberg, U. (1996). Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist „semi“- an traditionellen Frauenberufen? In A. Combe & W. Helsper, *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (276-302). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerverprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 358-373.
- Reh, S. (2008). ‚Reflexivität der Organisation‘ und Bekenntnis. Perspektiven der lehrerkooperation. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R. T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 163-187). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ricken, N. (2007). Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In K. Berdelmann & T. Fuhr (Hrsg.), *Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion* (S. 111-134). Paderborn u.a.: Schöningh.
- Schäfer, A., & Thompson, C. (Hrsg.). *Anerkennung*. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Schlabs, S. (2007). *Schuldnerinnen – eine biographische Untersuchung. Ein Beitrag zur Überschuldungsforschung*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Schütze, F. (1992). Sozialarbeit als bescheidene Profession. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F. O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession* (S. 131-171). Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 183-276). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Abriss. *ZBBS*, 1(1), 49-97.
- Schütze, F. (2002). Supervision als ethischer Diskurs. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 135-165). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Schütze F. et. al. (1996). Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In W. Helsper, H. H. Krüger & H. Wenzel (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft im Umbruch. Bd. 1: Theoretische und internationale Perspektiven* (S. 333-377). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Schütze, F., & Breidenstein, G. (2008). Überlegungen zum paradoxen Charakter von Schulreformprozessen – eine Einleitung. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung* (S. 9-27). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stichweh, R. (1992). Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession* (S. 36-48). Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49-69). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

- Stichweh, R. (2005a). Wissen und Professionen in einer Organisationsgesellschaft. In T. Klatetzki & V. Tacke (Hrsg.), *Organisation und Profession* (S. 31-45). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stichweh, R. (2005b). *Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Strauss, A. (1993). *Continual Permutations of Action*. New York: de Gruyter.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrberuf: Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580-598.
- Tiefel, S. (2004). *Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tillmann, K. (2011). Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 232-243). Münster: Waxmann Verlag.
- Tippelt, R. (2009). Erfahrungspotenziale durch vernetzte Organisationen – zur Stärke dezentraler Beziehungen. In M. Göhlich, S. M. Weber & S. Wolff (Hrsg.), *Organisation und Erfahrung. Beiträge der AG Organisationspädagogik* (S. 77-90). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tippelt, R., Reupold, A., Strobel, C., & Kuwan, H. (2009). *Lernende Regionen – Netzwerke gestalten*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- von Hippel, A. (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen – Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34(1), 45-58.
- Wagner, H.-J. (1998). *Eine Theorie pädagogischer Professionalität*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Wernet A. (2003). *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handelns jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Ziehe, T. (1996). Vom Preis des selbstbezüglichen Wissens. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Zinnecker, J. (1997). Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebensverlauf. Vorschläge zur Novellierung des pädagogischen Codes. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (S.199-227). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Werner Helsper, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Franckeplatz 1, Haus 5, 06099 Halle (Saale), Deutschland
E-Mail: werner.helsper@paedagogik.uni-halle.de

Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Ludwig-Maximilians-Universität München, Fakultät für Psychologie und Pädagogik, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung, Leopoldstraße 13, 80802 München, Deutschland
E-Mail: tippelt@edu.lmu.de